

МЕТОДИКА ЗА ОЦЕНКА НА ЕЗИКОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Славина Лозанова и Ивелина Стоянова

Институт „Науки за глухите хора“

(РАБОТНА ВЕРСИЯ)

София • 2021

Разработката е част от дейност по проект *„Онлайн учене при учениците със слухови нарушения: Оценка на езиковата компетентност и стратегии за преодоляване на комуникативните затруднения“*, финансиран от Фондация „Америка за България“ по програма „Следващите 10 – в подкрепа на значими идеи през следващите десет години“.

**AMERICA FOR
BULGARIA
FOUNDATION**

us4bg.org

Фондация „Америка за България“ е независима, неправителствена и неполитическа американска благотворителна фондация, която работи в партньорство с български организации за укрепване на частния сектор и демократичните институции в страната.

Фондацията е плод на успеха на Българо-американския инвестиционен фонд (БАИФ), създаден през 1991 г. От Конгреса на САЩ с подкрепата на Американската агенция за международно развитие. За повече информация: www.us4bg.org.

Подкрепата за Институт „Науки за глухите хора“ е осигурена от Фондация „Америка за България“. Изявленията и мненията, изразени тук, принадлежат единствено на Институт „Науки за глухите хора“ и не отразяват непременно вижданията на Фондация „Америка за България“ или нейните партньори.



Институт „Науки за глухите хора“

София, 2021

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЪРВА ЧАСТ.

Основни постановки 5

1. Основни методически положения за оценка на езиковата компетентност на български език и български жестов език 6

1.1. Периодизация на езиковото развитие 6

1.2. Индивидуален езиков профил на ученика 9

2. Обхват на съдържанието в рамките на оценката на езиково-комуникативната компетентност на словесния език 10

ВТОРА ЧАСТ.

Практически методи, критерии и инструменти за оценка 14

1. Периодизация на езиковото развитие на словесен език 15

2. Използване на чеклисти за регистриране на равнището на развитие на словесните езикови умения 21

3. Съотнасяне на нивата към основните етапи на образование и изискванията за езикови умения 22

ТРЕТА ЧАСТ.

Общи насоки за развитие на словесната езикова компетентност 30

1. Балансирана програма за развитие на четивната и писмената грамотност – основни дейности 31

1.1. Стратегии в предчетивния и предписмения период 32

1.2. Стратегии за четивни и писмени умения в етапа на начална и развиваща се грамотност 36

2. Подходи за подпомагане на развитието на езиковите умения чрез жестов език 38

БИБЛИОГРАФИЯ 42

ПРИЛОЖЕНИЯ 46

ПЪРВА ЧАСТ.

Основни постановки

1. Основни методически положения за оценка на езиковата компетентност на български словесен език

1.1. Периодизация на езиковото развитие

Използваната тук периодизация на езиковите умения има ориентировъчен характер, базиран на установените стандарти за деца в норма и съобразно необходимите знания и умения за преминаване в различните етапи на развитие и обучение – например, готовност за училище, преминаване в горен клас, от начален към прогимназиален етап и т.н.

Последователността на етапите е от значение, тъй като отговаря на установени стандарти за усвояване на езика (независимо дали словесен или жестов) във възрастов план. Следователно, придобиването на умения и покриването на показателите за конкретен период е необходимият минимум и гаранция за овладяването на уменията в следващия период. Компетенциите в рамките на един период обаче не са в определена развитийна последователност. Децата демонстрират вариации в скоростта на овладяване на компетентностните в рамките на отделните периоди и в някои случаи – и в тяхната последователност.

Всеки етап е организиран така, че да осигури необходимата конкретика за определянето му в съпоставка с другите (преходни и следходни) етапи, но е възможно ученикът да не покрива всички описани компетентности в един етап. Развитието на всяко дете се подчинява на комплекс от фактори, освен спецификите на слуховото нарушение, т.е. развива се в различни условия на средата, с различни потребности и възможности за компенсаторно развитие. Описаните компетентности към всеки етап трябва да се разглеждат като общи цели на обучението, но не задължителни за постигане в тяхната последователност, а като ориентир за оценяване на това, което детето знае и трябва да научи. Периодизацията, зададена по този начин, се използва за измерване на прогреса на всяко дете спрямо индивидуалните си способности и специфични езикови нужди.

По-долу е даден пример по какъв начин е представен всеки отделен етап (Таблица 1).

**НИВО 3
ПРЕДЧЕТИВЕН И ПРЕДПИСМЕН
ЕТАП**

Знание за текста / Прилагане на стратегии за разбиране при четене

- Идентифицира „кой“ и „какво“ в разказ.
- Може да преразкаже позната история с картинна опора след повторно слушане на историята.
- Има разбиране за базисните концепции за писмената реч (какво представляват книгите и графемните изображения).
- Показва разбиране на подходящи за възрастта разкази, които се четат на глас или се представят на жестов език.

ЗАГЛАВИЕ – етап или ниво на развитие

Подзаглавие – компонент или област на развитие

Компоненти на оценката за равнището на компетентност – посочени като отделни елементи с поле за отбелязване на оценката

Оценката може да става по една от следните схеми:

(1) Тристепенна скала

П – демонстрира постоянно дадената компетентност

Р – демонстрира рядко, непоследователно дадената компетентност

Н – не владее и трябва да придобие дадената компетентност

(2) Шестстепенна Ликертова скала (0 – 5)

5 – демонстрира постоянно дадената компетентност

4 – демонстрира системно, но не във всички случаи дадената компетентност

3 – демонстрира понякога, но непоследователно дадената компетентност

2 – демонстрира дадената компетентност в изолирани единични случаи

1 – показва наченки на дадената компетентност

0 – не владее и трябва да придобие дадената компетентност

	<p>(3) Многостепенна скала, например от 0 до 10 или процентна 0%-100% (междинните нива са въпрос на лична преценка на специалиста, а дадените критерии имат само ориентировъчен характер)</p> <p>10 – демонстрира постоянно дадената компетентност, без да допуска грешки</p> <p>7-9 – демонстрира системно, но не във всички случаи дадената компетентност</p> <p>4-6 – демонстрира понякога, но непоследователно дадената компетентност</p> <p>1-3 – демонстрира дадената компетентност в изолирани единични случаи</p> <p>0 – не владее и трябва да придобие дадената компетентност</p>
--	---

Таблица 1. Модел на представянето на етапите от периодизацията на езиковото развитие по отделни компоненти.

В обобщение: периодизацията на езиковото развитие е разработена като модел за определяне на индивидуалните потребности по отношение на ученето според широкото разбиране за стандартната периодизация на развитие.

За различните области на развитие и езикова компетентност са разработени отделни, но съотнесими периодизации, които са приложими за терапевтични и образователни цели. Компетентностите се оценяват с оглед на необходимостта да се дефинират конкретни цели в учебния процес. Освен това, периодизацията може да се използва и за отчитане на напредъка в езиковото развитие в процеса на учене, научаване и терапия. Не на последно място може да се ползва за сумарна оценка на езиковото развитие на глухите ученици спрямо развитието на учениците в норма, за да се проследява и адресира своевременно нуждата от адекватна системна подкрепа.

1.2. Индивидуален езиков профил на ученика

Рамката на постепенно развитие на уменията позволява да се изготви индивидуален профил на ученика, за да се оценят отделните компоненти на езиковото развитие в даден момент и да се идентифицират областите и компетентностите, които трябва допълнително да се развиват. Чрез индивидуалния профил на ученика се изяснява функционирането към момента на оценката, възможностите (положителните аспекти на развитие) и образователните му потребности. Определят се и двата компонента в рамките на един етап – индивидуалните компетентности (умения, знания) и областите на развитие по отношение на тези компетентности – комуникация, познания за текста, стратегии за четене с разбиране и др.

Индивидуалният езиков профил на ученика включва пълният набор от оценки за отделните компоненти на езиковата компетентност, представени в следващата точка 2 за българския словесен език. Цялостният езиков профил описва общата картина на езикова компетентност между всички езици, които детето владее – словесен, жестов и други малцинствени или чужди езици.

Изграждането на езиковия профил на ученика е представено в отделна Методика за комплексна оценка на езиковата компетентност (Продукт А4).

2. Обхват на съдържанието в рамките на оценката на езиково-комуникативната компетентност на словесния език

Основните области на компетентност за проследяването на езиковото развитие с оглед на словесния език и изготвянето на езиковия профил са следните:

(А) Познавателна компетентност

(А1) Общи знания за света, обхват на социалните сфери на използване на езика.

(А2) Умения за придобиване на нови знания, умения за учене.

(А3) Умения за пренос на знания, асоциации, причинно-следствени връзки.

(А4) Конкретно и абстрактно мислене с оглед на усвояването и използването на езика.

(В) Обща комуникативна и прагматична компетентност

(В1) Участие в комуникацията, инициране на комуникация, търсене на контакт.

(В2) Комуникативни роли, осъзнаване на комуникативните роли, подбор на езиковите средства.

(В3) Цел на общуването, цел на изказването, поставяне на цел и подбор на средства.

(С) Езикова компетентност

(С1) Речник и семантика, набор от овладян речник в различни ключови области, понятиен апарат и връзки.

(С2) Граматична система, набор от овладени правила за правилно граматично построяване на речта (устна и писмена или жестоват).

(D) Умения за устно общуване

(D1) Говорене, изказване, представяне на информация в устна форма.

(D2) Слушане (доколкото е приложимо за деца с определено ниво на слухово нарушение), възприемане на устна реч чрез слухови и визуални средства.

(E) Умения за писмено общуване (грамотност)

(E1) Четене и работа с писмен текст, възприемане и анализ на информация.

(E2) Писане и изразяване в писмена форма, предаване на информация чрез писмен текст.

(F) Социокултурна компетентност

(F1) Социален код, норми и правила на общуване в различни социални ситуации.

При разглеждане на езиково-комуникативната компетентност на жестов език не присъстват компонентите D и E, а са заместени от:

(G) Умения за общуване на жестов език

(G1) Разбиране – възприемане и анализ на информация на жестов език.

(G2) Изразяване – изразяване и предаване на информация чрез жестов език.

Тези общи области включват определени компоненти (компетентности), специфично изразени за всеки етап от периодизацията. Формулирани са и специфични критерии за тяхната оценка.

Оценката на познавателната компетентност остава извън обхвата на настоящите методики, тъй като е по-комплексна и зависи от много фактори като обхват на социалния опит на детето, интерес към определени сфери на живота, ангажираност на семейството и средата, форми на ранно въздействие и терапия и други. Макар и извън оценката на общата езиково-комуникативна компетентност, познавателната компетентност се разпознава като основен фактор в езиковото развитие и по тази причина присъства тук. Нейното изграждане и развитие е и цел на всички образователни и терапевтични форми на въздействие, а нейната адекватна оценка и обвързаността ѝ с езиковата компетентност остава задача за бъдеща работа.

Основните критерии за оценка на компонентите на езиковото развитие са представени в Таблица 2. За всяко ниво критериите си изразяват от едно или няколко твърдения (прояви на критерия) за уменията на детето и се оценяват по Ликертова скала от 0 (не притежава уменията) до 5 (владее уменията и го демонстрира системно и

убедително). Критериите се прилагат за определяне на нивото на езиково развитие на детето и проследяването на неговия прогрес.

Таблица 2. Критерии за оценка на компонентите на комплексната езикова компетентност.

КОМПОНЕНТ	КРИТЕРИИ ЗА ОЦЕНКА
(А) Познавателна компетентност	–
(В) Обща комуникативна и прагматична компетентност	<p>(1) Референция (Ref) – отнасяне към хора и обекти от ситуацията или обкръжението, връзка между този/това, за което се говори, и обект от реалността.</p> <p>(2) Съдържание (Cont) – даване на информация, представяне на факти, изразяване на мнение, идея, отношение, въпрос и др.</p> <p>(3) Кохезия (свързаност, Coh) – осъществяване на дейности, свързани с общуване, използване на общуването в игра, обучение, за постигане на цел.</p> <p>(4) Употреба (Use) – използване на подходящо изказване за изпълнение на определена цел.</p> <p>(5) Форма (Form) – избор на подходящи изразни средства.</p>
(С) Езикова компетентност	<p>(1) Перцептивен речник (PercVoc) – набор от думи, които детето разбира.</p> <p>(2) Експресивен речник (ExprVoc) – набор от думи, които детето използва в общуването си.</p> <p>(3) Граматически правила (Gram) – разбиране на основни граматически категории и закономерности.</p> <p>(4) Смеслови отношения (Sem) – разбиране на основни смеслови отношения между думи, изрази, както и закономерности за изразяване на смисъла, преносно значение и др.</p>
(D) Умения за устно общуване	<p>(1) Смесливо качество на продукцията (Speak) – завършеност, оформеност и смеслова разбираемост на устното изказване.</p> <p>(2) Произношение и правоговор (Pron) – доколкото е приложимо при децата със слухови нарушения.</p> <p>(3) Разбиране при слушане (Listen) – доколкото е приложимо при децата със слухови нарушения.</p> <p>(4) Извличане на информация при слушане (ListenInf).</p>

<p>(E) Умения за писмено общуване</p>	<p>(1) Смесово качество на продукцията (Write) – смислова оформеност и разбираемост на писменото изказване. (2) Правопис (Spell) – правилно оформяне на думите и текста. (3) Четене (Read) – възприемане на писмен текст. (4) Извличане на информация при четене (ReadInf).</p>
<p>(F) Социокултурна компетентност</p>	<p>(1) Ефективност на речевия акт (Effic). (2) Адаптивност (Adapt) – умения за действие при непознатата ситуация. (3) Владееене на културния код (Cult) – познаване на етикета, поведението, празниците и привичките на общността.</p>
<p>(G) Умения за общуване на жестов език (вместо D и E при оценка на жестовата компетентност)</p>	<p>(1) Смесово качество на продукцията (Sign) – завършеност, оформеност и смислова разбираемост на жестовото изказване. (2) Правилно изпълнение на жестовото изказване (SignUse) – според правилата на жестовия език. (3) Разбиране на жестово изказване (SignRec) – отношения между обектите, разбиране на жестовете, референциите. (4) Извличане на информация от жестово изказване (SignInf).</p>

ВТОРА ЧАСТ.

Практически методи, критерии и
инструменти за оценка

1. Периодизация на езиковото развитие на словесен език

Тук представяме обща схема за периодизация на словесното езиково развитие, която отнасяме по-късно и към жестовото развитие с цел да бъдат представени в единна рамка. След това се фокусираме върху специфичните умения / критерии за оценка на езиковото развитие. По-нататък обръщаме внимание на специфичните етапи и критерии, характерни за словесноезиковото развитие.

Таблица 3. Схема на словесното езиково развитие в 6 нива (от 0+ до 5) от раждането до края на началния етап на образование.

	Ниво	Общи умения
Ранни езикови умения (ЧЕКЛИСТИ VL-01)	Ниво VL0+ Довербален етап 0-12 месеца	Привлича внимание и обръща внимание на обекти и хора. Комуникацията се изразява в изразяване на желаниа и нужди чрез плач и неезикови средства. Започва изразяване чрез посочване, хващане, движения, звуци и лицева експресия. От ключово значение за комуникативните умения е споделеното внимание. Наблюдава се лепетна реч.
	Ниво VL1 Начален вербален етап (проговаряне) 12-24 месеца	Започва проявяване на отношение към хора и обекти. Активно двигателно развитие. Започва да участва в игри с осъзнаване на ролите, смяна на ролите. Активно имитира действия, движения, думи. Перцептивният речник се увеличава прогресивно (словесния – при наличие на слух, и/или жестовия). Експресивният речник (словесен и/или жестов) включва първите членоразделни думи и/или жестове.
	Ниво VL2 Вербален етап 2-3 години	Увеличава се значително обемът на експресивния речник (словесния – при наличие на слух, и/или жестовия). Съчетава вербално и невербално общуване. Проследява развитие на събития. Започва да изразява емоции с езикови средства. Говори за себе си.
Предограмотяван	Ниво VL3	Детето говори за своето обкръжение, за себе

<p>е / предучилищни езикови умения (ЧЕКЛИСТ BL-03)</p>	<p>Предчетивен и предписмен етап 3-6 години</p>	<p>си от първо лице. Говори и за обекти извън непосредственото си обкръжение. Започва да добива представа за време – минало, настояще, бъдеще, и умее да навързва последователността на събитията във времето. Изразява намерения и мисли. Участва в съвместни дейности по четене и писане.</p>
<p>Начало на целенасочено ограмотяване (ЧЕКЛИСТ BL-04)</p>	<p>Ниво BL4 Етап на начално ограмотяване 6-8 години</p>	<p>Започва да разказва сложни истории. Разпознава събития и елементи от разказа, както и причинно-следствените връзки между тях. Изразява отношение към хора и събития. Задава въпроси: как, защо, къде, колко. Изразява съмнение и намерение. Започва етап на ограмотяване – овладяване на четене, писане и математически умения. Усвоява граматическите категории и прилага граматическите правила (на словесния и/или жестовия език).</p>
<p>Целенасочено ограмотяване (ЧЕКЛИСТ BL-05)</p>	<p>Ниво BL5 Етап на активно ограмотяване 8-10 години</p>	<p>Свободно изразява мисли, мнение, отношение, желание. Започва използването на абстрактни понятия. Умее да извлича информация от разговор, при четене, наблюдение. Извлича детайли от разговор. В комуникацията придобива умения за повлияване на събеседника – убеждаване. Процес на активно ограмотяване, четене с разбиране, овладяване на писмената реч. Започва да осмисля формулировките на граматическите правила.</p>
<p>Усъвършенстване</p>	<p>Нива след BL5 Етап на усъвършенстване 11+ години</p>	<p>Последващо усъвършенстване на езиковите умения при устна, писмена и жестава комуникация. Задълбочаване на комуникацията, предаваната информация, както и уменията за извличане на информация, логически отношения между събитията, семантични отношения между лексикалните единици, задълбочено разбиране на граматическите закономерности и функционирането на езика.</p>

При словесния език формулираме конкретизация на нивата специфични за български език – BL0+, BL1, BL2, BL3, BL4, BL5. Етапите, свързани с ограмотяването

(BL3, BL4, BL5), са по-подробно застъпени, тъй като са свързани с активна терапевтична работа по развитие на словесните езикови умения. Четивните и писмените умения в края на Ниво 3 (преди започване на училище) и Ниво 5 (в края на началната степен на образование) се съотнасят и спрямо програмите по български език, заложен от МОН, както и формите за формална оценка на езиковите умения в края на тези два етапа – оценката на готовността за започване на училище и формалното оценяване след 4. Клас.

При глухите деца процесът на оgramотояване започва значително по-рано, често около 3-годишна възраст, като част от специализираната работа по развитие на речта, където учат произношението на звуковете на словесния език, често съпътствано с използването на визуални помощни средства като показване на букви, картинки и думи (Дионисиева 1996). Детето учи произношението с помощта на елементи от писмената реч (Кацарска 2001). От друга страна обаче, глухите деца в повечето случаи значително изостават спрямо връстниците си при усвояването на същински четивни умения (Балканска 2005). Една от основните причини за това е изоставащото общо езиково развитие в резултат на езиковата депривация и липсата на пълноценна комуникация в ранна детска възраст. Освен това слуховата загуба възпрепятства естествения ход на овладяване на устната реч и за разлика от децата с типично развитие, при които развитието на писмената реч от една страна не повтаря пътя на устната реч, а от друга се опира на нея (Даскалова 2003), при глухите деца оgramотояването е още по-голямо предизвикателство, тъй като протича при частично и нетрайно изградени умения за използване на устна реч.

За всяко от дефинираните нива са разработени чеклистове, проверяващи изпълнението на критериите, така че да се оценява нивото на езиковото развитие на детето и да се проследява неговият прогрес. Дефинират се и междинни нива (BL1–, BL1+, BL2–, BL2+ и т.н.), при които имаме съответно значително под 50% покритие на критериите или значително над 50% от критериите. В някои критерии има заложен ефективни и по-слабо ефективни стратегии и показатели, които демонстрират по-високо или по-слабо владение на необходимите умения за съответното ниво. По този начин в рамките на едно ниво се формират поднива, които ориентировъчно също показват насоките за бъдещо развитие и въздействие.

Функционалната оценка на езиковата грамотност отчита силните страни и компетентности – специфични умения, стратегии, знания, които ученикът демонстрира. Дългосрочните цели включват: комуникативна компетентност, мотивация и др.; значителен прогрес; области и компетентности на развитие според периода на писмена/четивна грамотност; области и компетентности от следващо ниво/период на писмена/четивна грамотност. Краткосрочните цели включват, в зависимост от актуалното състояние и актуалния период, отбелязаните области/компетентности в рамките на конкретното ниво.

Периодизация на развитие на четивната и писмената грамотност

Четири периода на ограмотяване са:

1. Предчетивни и предписмени умения (Ниво BL3)
2. Начални четивни и писмени умения (Ниво BL4)
3. Развиващи се четивни и писмени умения (Ниво BL5)
4. Усъвършенствани четивни и писмени умения (нива след BL5, след начална образователна степен)

Развитието на четивната и писмената грамотност са пряко свързани, като за развитието на писмената грамотност необходимо условие е развитието на основни умения за съотнасяне на графема и звук, които са част от подготвителната фаза за изграждане на четивни умения.

Езиковата изява по отношение на писмената реч се определя не само от възрастта на детето, но и от неговия опит с графични и графемни символи. Писмената реч следва и зависи от процеса на развитието на четивни умения. Целенасоченото овладяване на писмената реч започва между 5- и 7-годишна възраст чрез съзнателното и целенасочено институционално обучение в училище. Представената периодизация отговоря на последователността в систематичното овладяване на писмеността и уменията за боравене с нейните категории.

Характеристика на отделните периоди на развитие на четивната и писмената грамотност

Предчетивни и предписмени умения – от раждането до ПУВ (до 6-годишна възраст).

Главните задачи са: формиране на компетенции за използване на езика за разговорни цели, овладяване на основни понятия и умения за социални интеракции; разбиране целта и ролята на писмените форми за комуникация – четене и писане, посредством наблюдение и взаимодействие с връстниците и други комуникатори, запознаване със съответстващи на възрастта форми на писмено изразяване и чрез включване в обществения живот.

За учениците от тези периоди основните цели на обучението и терапията се описват като компетенции за овладяване:

- Обща представа за писмеността;
- Знания за азбуката;
- Визуално или слухово разбиране;
- Начално глобално четене.

Начални четивни и писмени умения – от ПУВ до I клас (6-8-годишна възраст). Главните задачи са: провокиране на интерес към детайлите на писмеността, писмената реч и формиране на мотивация за научаване на четене и писане; идентифициране на често срещани думи в социалната среда; начало на прочитане на прости текстове; използване на книги с текстове, които могат да се предположат; начало на изразяване на мислите в писмена форма.

По отношение на писмените умения този етап е известен като **азбучен**. Отнася се до процеса на съотнасяне на буквата към звука. Този етап следва етапа на четене чрез разпознаване на графемите и фонемно прехвърляне. Следващата стъпка е изписване на графемите при произнасяне на звука.

В периода на изграждане на начални четивни и писмени умения компетентностите, които се оценяват, са:

- Употреба на езиковите знания по време на четене;
- Стратегии на разбиране на писмен текст;
- Стратегии на словесен анализ на текста;
- Графично представяне на звукове и думи;
- Стратегии за писане и свързване на думите в по-големи единици.

Развиващи се четивни и писмени умения – II, III и IV клас. (8-10-годишна възраст)

Главните задачи са: овладяване на техника за гладко четене и гладко четене на текстове с нарастваща сложност; интензивно увеличаване броя на думите, които се разпознават написани; първоначално овладяване и приложение на стратегии за мониторинг и подпомагане в процеса на четене с разбиране; развитие на контрол върху изразяването на мисли в писмена форма.

По отношение на писмените умения този етап се нарича **ортографичен етап** и се характеризира с четене и писане, базирано на автоматизираното познание за асоциациите между графемите и фонетичните елементи, както и автоматизиране на синтаксиса и семантиката. На този етап отношението звук – буква се осмисля и разбира като структура и значение. Ортографичните стратегии включват аналитичноабстрактно и буквено-невизуално преработване. За разлика от стратегиите при азбучния етап, тук те не са на ниво фонемни, а включват по-големи единици от думите – фрази, изречения, текст.

В периода на развиващи се четивни и писмени умения компетентностите, които се оценяват, са:

- Стратегии на разбиране на писмен текст и извличане на информация;
- Анализ на структурата и съдържанието на текста;
- Изразяване в писмена форма чрез цялостен свързан текст за различни цели.

Усъвършенствани четивни и писмени умения – V и VI, VII, VIII клас. (11+ годишна възраст)

Главните задачи са: комуникацията е на по-високо ниво и отговаря на възрастовите стандарти за свободна употреба на езика, употребяват се абстрактни понятия; четенето и писането се използват за учене, научаване и за удоволствие, като се разбират текстове с нарастваща сложност и от различен вид – енциклопедии, текстове по различни учебни предмети, художествена литература и др.; умения за писмено изразяване на сложни идеи; ефективно прилагане на техники за организиране на писмената дейност. Тези нива остават извън настоящата разработка, тъй като обхващат следващата възрастова група – прогимназиален етап на образование.

2. Използване на чеклисти за регистриране на равнището на развитие на словесните езикови умения

Оценката на развитието на четивната и писмената грамотност се извършва чрез серия от чеклисти за отделните нива BL3, BL4, BL5. Всеки комплексен чеклист включва следните компоненти:

- Чеклист за общи комуникативни умения;
- Чеклист за езикови знания;
- Чеклист за употреба на устна реч;
- Чеклист за употреба на писмена реч;
- Чеклист за социокултурни умения.

Алгоритъм на провеждане на оценката и протоколиране на резултатите

1. В зависимост от възрастта на детето/ученика определете съответстващия период на развитие на четивната грамотност. Изберете един от предоставените комплексни чеклисти.
2. В някои случаи може да се състави нов чеклист чрез комбиниране на компонентите от няколко чеклисти за различни нива. Това може да се наложи в редки случаи, тъй като в повечето случаи компонентите са взаимосвързани и е рядко да се разминават значително.
3. Организирайте процеса на оценяване на уменията като приложите избрания чеклист – наведнъж или на части в няколко занятия.
4. Нанесете получените резултати в протокола. В някои случаи може да е полезно да се направи обобщена оценка или описание на резултатите.

Въз основа на оценката на словесните езикови умения и след това на жестовите езикови умения се изготвя комплексен езикови профил на детето / ученика. Основните характеристики и методи за изготвяне на езиковия профил са представени в Методиката за езиков профил, продукт А4.

3. Съотнасяне на нивата към основните етапи на образование и изискванията за езикови умения

Предчетивно и предписмено ниво (BL3) се съотнася с нивото на предучилищно образование и трябва да покрие основните изисквания за осигуряване на готовност за започване на училище.

Съотнасяме основните критерии за това ниво с поставените изисквания в Приложение № 1 към чл. 28, ал. 2, т. 1 на Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование „ОБРАЗОВАТЕЛНО НАПРАВЛЕНИЕ БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА“¹.

Свързана реч

- Назовава пълното си собствено име и възрастта си
- Назовава някои роднински връзки в своето семейство
- Назовава държавата, града и улицата, на която живее
- Назовава точния си адрес
- Притежава необходимия речник за описване на места и посоки, описва и представя лесен път или "маршрут" до вкъщи
- Назовава имената на членовете на семейството си
- Назовава имената на възрастните в детската градина
- Разбира общоприети изрази
- Разбира инструкции
- Дава прости обяснения за своите действия
- Разбира и взема участие в разговори, свързани с познати теми
- Разбира основния сюжет в различни познати текстове
- Разбира и употребява стандартни думи, използвани в комуникацията (поздрави, извинения, благодарности)
- Участва в диалог
- Проявява култура на речево общуване, като изслушва събеседника
- Съставя устно кратък описателен текст

¹ https://www.mon.bg/upload/24770/nrdb5-2016_PreducilisnotoObr_izm112020.pdf

- Назовава отделни характеристики на играчките, с които играе
- Описва играчка по зададени опори (цвят, големина, предназначение)
- Описва подробно даден предмет или явление
- Разказва кратка случка с помощта на учителя по зададени опорни въпроси

Речник

- Назовава имената на близки хора, приятели, играчки и предмети от близкото обкръжение
- Назовава правилно предмети, лица, явления, събития
- Назовава правилно качества/характеристики и недостатъци на лица, предмети, явления, събития, като използва определения
- Разбира и използва думи с абстрактно значение
- Произнася думите правилно
- Използва базов речник (съществителни, прилагателни, глаголи, свързващи думи, местоимения)
- Използва ясен и правилен език за описване на познати събития
- Употребява думи и изрази, използвани в групата и в медиите

Граматически правилна реч

- Образува правилно множествено число на думи и обратно
- Говори за лични събития в миналото и в бъдещето
- Съгласува по род и число прилагателните и съществителните
- Разказва кратки истории, като използва подходящ "времеви речник"
- Използва кратки прости изречения
- Съставя въпросителни изречения
- Използва прости разширени изречения
- Конструира сложни изречения по нагледна и словесна основа
- Разбира разликата между дума и изречение
- Различава изречение от текст

Звукова култура

- Изговаря отчетливо думите в общия поток на речта
- Говори силно или тихо, бързо или бавно, ясно и отчетливо
- Произнася правилно думи с фонетични и с правоговорни особености
- Поставя правилно по практически път ударение на използваните думи
- Определя броя на звуковете в думата
- Определя звука в началото и в края на думата
- Разпознава и използва информация, поставена на стените (имена, дати)
- Разпознава и назовава графични знаци на някои печатни букви, свързани с наименованията на познати лица и предмети
- Контролира координацията на ръката и окото, за да развие фината моторика
- Демонстрира начални графични умения

Възприемане на художествено произведение

- Възприема кратки приказки
- Възприема гатанки, римушки, стихотворения, приказки
- Възприема кратки произведения от художествената литература
- Възприема познати произведения от литературно произведение художествената литература чрез пресъздаването им в театъра или в киното

Пресъздаване на литературно произведение

- Наизустява според възможностите си цялостно или част от кратки стихчета и римушки
- Казва наизуст стихчета, гатанки и римушки и преразказва по дадени опори кратка приказка
- Изпълнява изразително конкретен художествен текст
- Участва в драматизиране на приказки и разкази
- Избира и играе роли на герои от познати литературни произведения
- Измисля игри по познати литературни произведения
- Преразказва приказка или разказ, като импровизира реплики и използва подходящи невербални средства за комуникация

Съотнасянето е представено в Таблица 4.

Таблица 4. Съотнасяне на заложените очаквани резултати от предучилищно образование с критериите за комплексна оценка на езиковата компетентност (представени в Първа част, точка 2).

Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. За ПУО	Критерии
Свързана реч	(B) Обща комуникативна и прагматична компетентност (D) Умения за устно общуване
Речник	(C) Езикова компетентност (1) Перцептивен речник (PercVoc). (2) Експресивен речник (ExprVoc).
Грамматически правилна реч	(C) Езикова компетентност (3) Грамматически правила (Gram).
Звукова култура	(D) Умения за устно общуване (E) Умения за писмено общуване Предчетивни и предписмени умения
Възприемане на художествено произведение	(D) Умения за устно общуване (E) Умения за писмено общуване
Пресъздаване на литературно произведение	(D) Умения за устно общуване

Етапът на активно ограмотяване (ниво BL5) се съотнася с края на етапа на начално училищно образование и трябва да покрие основните изисквания за тази образователна степен, понастоящем оценявана посредством НВО след 4. клас.

Съотнасяме основните критерии за това ниво с поставените изисквания в Приложение № 1 към Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка².

СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРЕДМЕТА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

1. Овладяване на основни правила на българския книжовен език
2. Формиране на умения за уместна употреба на езикови средства в различни комуникативни ситуации
3. Формиране на умения за четене и разбиране на текстове, функциониращи в комуникативната практика
4. Формиране на умения за създаване на текстове, свързани с различни комуникативни цели и конкретни ситуации

Езикови компетентности

- Разграничава звук и буква в състава на думата.
- Разграничава звуковите единици на езика и техни признаци.
- Разграничава сричките в думата, включително ударената сричка.
- Прилага правописни правила за гласни и за съгласни звукове в различни фонетични позиции.
- Разпознава видове морфеми (представка и корен).
- Образува нови думи с изучените морфеми: сродни думи, сложни думи.
- Разпознава частите на речта (съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, лични местоимения и числителни имена).
- Определя граматически признаци на изучените части на речта.
- Образува правилно граматическите форми на изучените части на речта и ги употребява уместно.
- Прави справка в тълковен речник за значението на определена дума.

² https://www.mon.bg/upload/24101/nrdb5-2015_OPP_izm102020.pdf

- Определя лексикалното значение на думи за назоваване на заобикалящата действителност в съответствие с комуникативна ситуация.
- Разграничава пряко значение от преносно значение на думата.
- Употребява уместно в речта думи с близко значение и думи с противоположно значение (синоними и антоними).
- Разграничава словосъчетание от изречение.
- Разграничава просто изречение от сложно изречение.
- Прилага различни начини за свързване на прости изречения в сложно изречение.
- Образува различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация.
- Оформя пунктуационно правилно простите изречения.

Комуникативноречевы компетентности

- Използва речевия етикет при поздравления и обръщения.
- Прилага правилата за речева учтивост (благодарност, молба, съгласие, несъгласие).
- Ориентира се в комуникативноречевата ситуация (Кой говори? На кого говори? Защо? Кога? Как? Къде?).
- Уместно употребява езикови и неезикови средства според комуникативната ситуация.
- Коментира факти и идеи от свой и от чужд текст.
- Прави умозаклучения и изводи, свързани със съдържанието, с езика и със структурата на текста.
- Търси и извлича конкретна информация от художествен и от нехудожествен текст.
- Изразява собствено мнение и го аргументира с оглед на ситуацията на общуване.
- Осмисля зададената тема на текста за съчинение и се придържа към нея при писане.

- Разбира връзката между темата и заглавието на текста.
- Пише под диктовка текст в съответствие с изучените правописни правила.
- Създава текст, чрез който преразказва подробно или сбито съдържанието на чужд художествен/нехудожествен повествователен текст.
- Създава кратки текстове: поздравителна картичка, съобщение, покана, писмо.
- Съчинява текст: описание, по преживяна случка, по въображение, по словесна опора, по картина или по серия от картини.
- Редактира свой и чужд текст.
- Практически прилага правила за общуване в интернет и чрез електронни средства.

Сравнителният анализ е представен в Таблица 5.

Таблица 5. Съотнасяне на заложените очаквани резултати от началното училищно образование по български език с критериите за комплексна оценка на езиковата компетентност (представени в Първа част, точка 2).

Наредба № 5 от 30 ноем 2016 г. за НУО	Критерии
Комуникативноречевы компетентности	(B) Обща комуникативна и прагматична компетентност
	(F) Социокултурна компетентност
Езикови компетентности	(C) Езикова компетентност
	(D) Умения за устно общуване
	(E) Умения за писмено общуване

ТРЕТА ЧАСТ.

Общи насоки за развитие на словесната
езикова компетентност

1. Балансирана програма за развитие на четивната и писмената грамотност – основни дейности

Тази част от текста описва по какъв начин програмите за развитие на четивната и писмената грамотност трябва да отговорят на разнообразието сред глухите ученици по отношение на техните слухови умения, езиков опит и потенциал за развитие. Представената по-горе периодизация съдържа информация за това КАКВО е необходимо учениците да знаят или да научат според конкретното равнище на компетентност.

Дали една програма е достатъчно добре структурирана, балансирана по отношение на системата от дейности, съставляващи я, и дали се имплементира последователно? Тези въпроси намират решение в осигуряването на баланс между начините на учене на учениците – чрез овладяване и научаване чрез преподаване, но отчитайки и индивидуалните потребности и възможности. Добре структурираната и балансирана рамка за оgramотяване и четивна и писмена функционалност трябва да се имплементира във всички нива на развитие.

Рамката трябва да предостави условия за развитие на тези умения по двата начина за учене. Първият е чрез овладяване в спонтанни, игрови ситуации или такива, възникнали в непосредственото междуличностно общуване, без изрична намеса на специалисти и планиране на процеса от тях. Вторият начин е посредством инструкции/преподаване.

Предложената от нас рамка е основана най-общо на рамката, която предлага Марта Френч (French 1999), и цели установяване на балансиран подход към комплексно развиване на езиковите умения.

При развитието на процесите четене и писане се дефинират два модела: от долу нагоре и от горе надолу (Матанова 2001). При модела от долу нагоре (bottom-up processing), още наричат сублексикален, четенето и писането се осъществяват чрез процесите на графемно-фонемно декодиране и фонемно-графемно кодиране (думата се чете или пише буква по буква, сричка по сричка). При модела от горе надолу (topdown processing), описван още като лексикално четене, се реализира холистично разпознаване на думите и се осъществява една-единствена трансформация между правописното

представяне на думата и нейното фонологичното съответствие (думата се изписва цяла и се третира като цяло). Двата модела имат отношение към процеса на развитие на писмените и четивните умения, тъй като служат за прилагане на две основни стратегии – при автоматизиране на прочитането и изписването на често употребявани думи (лексикален модел) и при усвояването на непознати думи (сублексикален модел). Двете стратегии се подпомагат взаимно.

Тук разглеждаме често използвани стратегии и дейности за основните периоди на развитие.

1.1. Методи и стратегии в предчетивния и предписмения период

Четене на глас

Четенето на глас е доказано най-влиятелния фактор за научаването на четене в ранна детска възраст (Routman, 1994). Децата изграждат езикови умения постепенно и една от дейностите, които подпомагат развитието на грамотността, е четенето на децата ежедневно – детски книжки, истории, разнообразни текстове, които са прецизно подбрани от гледна точка на интересите на децата, формата на книгата и езика, които използват те. Книгите трябва да са съобразени с особеностите на познавателните процеси, характерни за тази възраст.

Критерии при избор на текстове/книжки в тази възраст са:

- Атрактивни от гледна точка на графичното им оформление – стила на рисуване, цветовете, шрифта, гъстотата на редовете, отстоянията от текста до илюстрациите. Колкото по-големи са картините, ясно нарисувани с правилно съотношение между картини и текст, толкова повече учениците ще искат да участват в процеса.
- Сюжетна линия, която да отговаря на възрастовите интереси и живот на децата. Разказът да върви в последователна сюжетна линия с ясна структура.
- Ефективност на езика на разказа от гледна точка на възможността за представянето му на жестов език.
- Автентичност на историята.

- Съдържанието на илюстрациите да се отнася до смисъла на отделни моменти от текста.
- Формат на книжката.

За постигане на добра основа и формиране на добро отношение към четенето като дейност е добре любимите истории да се прочитат и препрочитат на учениците. Целта е те да разберат историите в тяхната пълнота, да съпоставят наученото към действителността и по този начин да се създаде рамка за езиково учене, концептуално знание и ограмотяване по естествен начин.

Писане на глас

Демонстрирайте, покажете на детето как се пише. Пишете на място, където детето може да ви вижда, и говорете, докато пишете. Фокусирайте се върху причините за писане и какво искате да постигнете като пишете.

В образователна среда писмената реч може да намери място в следните видове дейности / упражнения: изработване на табели с графици, правила; писане на прости инструкции, първоначално съпроводено с картинни изображения, илюстрации, приложения; графични модели за представяне на времето разпределение в час; разпределение на роли – дежурства, отговорници в игри и др.; показване значението на писмената реч от гледна точка на нейната функционалност („Сега ще ти напиша какво искаш да ядеш в ресторант“). Демонстрирайте необходимостта от писмено организиране на професионалното ви ежедневие и работа („Сега ще планирам работата си през деня“). *Защо* пиша и *как* решавам какво да напиша са водещи моменти в този процес. Те се обясняват постоянно. Когато децата започнат да се интересуват от написаното, предавайте допълнителна информация, свързана с пунктуацията, правилата на писане, азбуката, особености на азбуката и др.

Говорете за разликите между писмения български език и българския жестов език по естествен начин, в отговор на интереса на учениците.

Споделено четене

Целта на разнообразието от упражнения в рамките на тази дейност е децата да припознаят себе си като четящи хора, които изпитват удоволствие и се наслаждават на историите като цяло. Важен е подборът на книгите – критериите са същите като за четенето на глас. Споделеното четене предполага голям формат книги и работа с малки групи от деца, за да се осигури визуален достъп и контрол върху текста.

Отделя се достатъчно внимание за интерпретиране, разсъждаване върху текста, елементи от него, как те са отразени в картинните изображения, какво може да се предположи за историята според тях, правят се предположения относно сюжета и ролята на главните герои в него. Изразителното четене е много важно и в този смисъл – паузите, невербалната комуникация – лицеизражение, темпо, прозодика са елементи от плана на изразяване, които са не по-малко смисленосещи от самият текст. На този етап не се фокусирайте върху елементите на писмената реч – букви, думи, пунктуационни знаци, освен ако не бъдете попитани специално от детето. Най-силната страна на споделеното четене е възможността за неговото приложение с цел изграждане на умения за съвместна дейност, работа в малки групи и колаборативно учене.

Споделено писане

Споделеното писане може да се комбинира с дейностите, които бяха описани като „писане на глас“, но организирани в малки групи деца или на индивидуален принцип. В тези дейности възрастният пише, но съвместно с групата решава какво да каже и как да го каже. Описването на натрупан или преживян в групата опит е добро упражнение. Децата описват какво искат да кажат, а възрастният записва техните идеи. Фокусът е върху смисъла на това, което иска да каже детето; начин да разберем това е като препрочетем написаното.

Значението и смисълът на изказванията са водещи на този етап от ограмотяването на учениците, не толкова съставните елементи на писмената реч, буквите, азбуката. Предчетивните умения трябва да се трансформират в знанията за значението на писмената реч – децата развиват представа за това, че всяка идея може да бъде записана на лист хартия чрез конвенционална система за записване.

С помощта на споделеното писане учениците придобиват умения за учене в групи, взаимодействие с връстници, екипна работа, докато съвместно договарят значение.

Насочвано (guided) четене и писане

Дейностите по насочване на децата в процеса на четене на този етап се измерват в онези моменти на управляване на мисленето им, вниманието им, както и насочване на дискусиите в определена посока, отбелязване на въпросите, които имат директно отношение към писменото съдържание, което се чете или пише; предчетивните стратегии, тези по време на четене или след това също могат да се приемат като дейности от типа на насочваното четене. Реално обаче, учениците все още не четат, нито пишат самостоятелно.

Могат да се използват и насочващи и дискуссионни въпроси за извличане на информация и да се съчетават методи за споделено четене с методи за насочено четене.

В рамките на насочваното писане могат да се използват прости насочващи дейности за графично представяне на информация чрез комбинирани иконични изображения, опростени символи и други. Това може да са насочващи упражнения като „напиши писмо на приятел с кръгчета и чертички“, „надпиши картичка за рожден ден с нарисувана торта и любими занимания на рожденика“ и др.

Независимо „четене“

Независимото четене е цел на обучението във всеки един етап от процеса на четивна грамотност. В предчетивния период на това ниво се поощрява независимото разглеждане на книжки, имитация на четене или четене на глас и др. Тази дейност споделя много от характеристиките на опита на по-късен етап от развитието – разнообразие от книги, достъпни за децата (любими истории, книги от списъка на Четене на глас, нови заглавия).

В образователна среда е необходимо да се обособи специална част от помещението или пространството, където се дава възможност за уединение с книгата. Поощрява се и детето да разказва „прочетеното“, задаването на въпроси и дискусия върху книжките.

1.2. Стратегии за четивни и писмени умения в етапа на начална и развиваща се грамотност

Този период е от ключово значение, тъй като тогава се полагат целенасочени усилия за развиване на четенето като част от учебния процес, а добрите четивни и писмени умения са предпоставка за успешно учене във всички следващи етапи на образование.

Стратегиите, използвани в този период, са продължение на стратегиите от предходния, предчетивен и предписмен период. Също така постепенно текстовете, с които се работи, стават по-сложни, по-дълги и задълбочени.

Четене и писане на глас

Четенето на глас спомага за формиране на отношение към литературата и четенето като опосредстващ достъпна й процес. Чрез тази дейност учителите осигуряват информация, без която учениците не могат да натрупат достатъчен опит, тъй като независимите им четивни умения отстъпват на уменията им да слушат и разбират. Четенето на глас е единственият начин във възрастта до 5. клас за чуващите ученици, и препоръчително за глухи ученици от всяка образователна степен, особено ползващите жестов език, да се предизвика интерес и да се осигурят допълнителни познания към други области и предмети, пряко свързани с темите от изучаваното съдържание, но които не са включени в учебните програми. По отношение на писането на глас – инструмент за демонстриране и обсъждане на различни аспекти свързани с процеса на писмено изразяване.

Споделено четене и писане

Споделеното четене може да се осъществява и в началния училищен етап. Учениците с четивни умения, отговарящи на по-ниско ниво, обичайно ще се фокусират върху илюстрациите и картините в книгите.

При тази дейност текстът се споделя между учителя и учениците, като се осигурява визуален достъп до него от всички, които участват в процеса. Учителят служи за четивен модел, може да се концентрира върху различни формални и съдържателни аспекти на

изложението или да се концентрира върху отделни елементи/компоненти на езика и неговата употреба. Докато учителят чете, учениците имат възможност да четат/пишат паралелно, да се упражняват, като четат на глас или допълват писмения модел на преподавателя.

Една от целите на тези упражнения е да се демонстрират елементите на писмената реч в нейните две форми – четене и писане. Друга цел е свързана с провокиране на учениците да опитат самостоятелно да се справят с на пръв поглед извън техните възможности задачи.

Насочвано (guided) четене и писане

При тези дейности учениците говорят, мислят, задават въпроси по текста, който четат или пишат, и с подкрепата на учителя усвояват изучаваните единици и търсят отговори. Умението на преподавателите да водят този процес, според индивидуалните потребности, способности и интереси на учениците, в голяма степен предопределя успеваемостта на процеса.

Независимо четене и писане

Този начин на взаимодействие между четящия и книгата се случва без съдействието, оценката и вмешателството на учителя. Целта е едновременно изграждане на плавност на четене, установяване на навици за редовна четивна дейност, изграждане на лична отношение към процеса, активно осмисляне на писмената информация, критично мислене и използване на четенето и писането за задоволяване на естествена любознателност в контекста на личните интереси на ученика.

Всяка една от тези дейности се реализира ежедневно в учебния процес (с изключение на насочваното четене и писане).

2. Подходи за подпомагане на развитието на езиковите умения чрез жестов език

Интересна възможност е процесите на четене и писане да бъдат подпомагани чрез жестов език. Това може да се използва с различна степен на включване на жестовия език – от единични имитиращи жестове без езикова стойност (използвани като параезик), подпомагачи разбирането при деца в най-ранна възраст, през частично използване на отделни жестове за сложни или непознати думи, до пълно представяне на текстовете както на словесен, така и на жестов език, и тяхното паралелно изучаване.

Жестовият език е отлично средство за привличане на вниманието към основните моменти, активно включване на учениците в процеса на споделено четене и писане по достъпен за тях начин, дори тези от тях, които все още нямат голям речников запас и добре формирани умения за устно изразяване.

Препоръчителна е употребата на допълнителни визуални материали, подпомагачи разбирането, тъй като не всички ученици владеят пълноценно жестов език. Това могат да бъдат сюжетни картини или серия картини за подпомагане на разбирането.

Възползвайте се от спонтанно породилите се ситуации, за да обърнете внимание на разликата между жестов език и писмен български език – два различни езика, които се използват с различни цели.

Жестовият език може да се приложи за преодоляване на следните основни проблеми в процеса на четене (Лозанова и Стоянова 2020):

(1) Липсваща (имплицитна) информация

Това най-често е информация, която се подразбира от контекста, от обща култура или от общи познания за живота и причинно-следствените връзки в обществото. В много случаи поради ограничения си социален опит и социална интеракция глухите деца нямат достъп до тази информация. Например в приказката „Ленивата невяста“³ е описано: *„Богданка била едничко галено чедо на майка. Порасла Богданка и почнали да идат*

³ <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/lenivata.htm>

сватове да я искат за снаха.“ Предполага се знанието, че сватове от страна на момчето отиват при семейството на девойката, за да я искат за снаха. Информацията за по-остарели привички и обичаи може да е непозната и за чуващи деца, но при глухите това може да е ключова информация, която може да коства разбирането на целия текст.

Единствено познанията относно живота и ценностите на глухите и семейната динамика, паралелно със знанията за употребата на българския жестов език, могат да дадат представа за цялостната картина на осмисляне на текста и възможностите как то да бъде подпомогнато. В случая трябва да се обясни обичаят и да се изясни, че така се е правело в миналото, като се направят и паралели с настоящето. Приказката дава и интересни теми за дискусия, които надграждат информацията от нея. Чрез използване на жестов език може да се обясни неизказаната част от текстовото съдържание – културния и социалния контекст, паралелите с миналия опит, причинно-следствените връзки. Това подпомага разбирането при тези деца, които все още не са придобили достатъчно езиков опит и литературно съзнание.

(2) Абстрактни понятия, преносна употреба, метафори, фразеология

При глухите деца се наблюдава превес на конкретното мислене за сметка на абстрактното. Една от основните причини е ограниченото боравене с езика, тъй като абстрактно-логическото мислене е пряко свързано със словесното мислене. При глухите деца до училищна възраст често преобладава буквалното възприемане на словесните значения, затова те трудно извличат информация и абстрактни логически връзки между части от текста. Затруднено е възприемането на компоненти от текста, при които се използват метафори, думи с преносно значение или фразеологични съчетания, които разчитат на отвлечени сравнения.

Например, в приказката „Болен здрав носи“⁴ вълкът е описан по следния начин: „*Един гладен вълк шетал из гората. От глад едва гледал.*“, а лисицата казва: „*Весела съм, сита съм, сега ми е паднало сърце на място.*“ За да разберат състоянието на двамата герои, децата трябва да разберат значението на изразите *едва гледам (от ...)* и *пада ми сърце на място*. Децата могат да бъдат въвлечени в подобна ситуация и с нагледни примери от техния живот, обяснени на жестов език, да разберат значението на изразите.

(3) Непозната лексика

⁴ <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=16&WorkID=108&Level=1>

В много текстове се среща лексика, която е непозната за детето. Това може да е абстрактна лексика, специализирана лексика, както и остарели думи, назоваващи понятия от миналото. Такива думи се срещат много често в народните приказки. Докато при чуващото дете те водят до обогатяване на речника и чрез представяне на контекста и взаимовръзките с вече съществуващо знание за света – и до обогатяване на общата култура, при глухите деца може да е значително препятствие пред разбирането, особено ако има струпване на непозната лексика в един текст.

Например в народната приказка „Тримата братя и ламята“⁵ има струпване на думи, които е много вероятно да бъдат непознати за глухото дете, като *келяв, люде, боздуган, симидчия, симид, туря, вардя, подница*. Подходът трябва да е съобразен с целта на четивната дейност и приоритета в педагогическите задачи. При начинаещи в четенето определящо трябва да бъде възприемането на структурата, смисъла на текста и връзката между компонентите. В този случай е желателно подобни думи да бъдат заменени с общопознати думи. При фокусиране върху усвояването на нова лексика може да се подберат ограничен брой думи и изрази, които да бъдат обяснени, демонстрирани с примери в контекст и повторени неколккратно с цел затвърждаване.

(4) Сложни синтактични конструкции

Проблематични за глухите деца са и комплексни синтактични конструкции – обърнат словоред, изведен топик в началото на изречението, сложни изречения, особено такива, които не спазват хронологичната или причинно-следствената последователност. Те неимоверно повишават изразителността на текста и обогатяват езиковата култура на учениците, но в случая с глухи деца често остават неразбираеми, а от там – и възпрепятстват разбирането на целия текст. Синтактичната сложност трябва да е съобразена с нивото на владене на словесния език. В случаите на билингвистично взаимодействие може да се използва адаптиране на текста, за да е подходящ за жестово интерпретиране, с което да се подпомогне разбирането.

Например в приказката на Ангел Каралийчев „Майчина сълза“ има няколко поредни изречения, в които подлогът следва сказуемото: *„Наведе моравото димитровче цветовете над търкулнатото в шумата пукнато гърне. Сви се малкото птиче-лястовиче в дъното на гърнето и затрепера от студ и мъка. Всички си отидоха. Отлетяха на юг*

⁵ <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/trimata.htm>

неговите две сестричета. Изгуби се майчицата му в топлите страни.“ Проблем представляват и конструкции със страдателни причастия като *„търкулнатото в шумата пукнато гърне“*, които описват ситуация, предхождаща действието. Проблематична е и употребата на глагола *изгубя се* поради различното значение на глагола без частицата *се*, който изисква извършител, който изгубва (обикновено подлог) и изгубен обект (одушевен или неодушевен, пряко допълнение). Двата глагола *изгубвам* и *изгубвам се* се предават с един и същи жест на жестов език с разлики в пространствената реализация или с добавяне на изясняващи елементи.

Това насочва към необходимостта от разработване на ресурси с различни функционалности и характеристики, при които да се избира ниво на сложност на текста от гледна точка на лексикалното разнообразие.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Балканска, Н. (2005) Методи за обучение по четене при глухите деца. – В: Специална педагогика, кн. 1, с. 49 – 63.
- Даскалова, Ф. (2003). Психолингвистика. Лекционен курс за студенти по психология. София: Даниела Убенова.
- Дионисиева, К. (1996) Глухотата в детска възраст: ранно откриване и въздействие. София: Сетива.
- Кацарска, В. (2001) Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения – произношение. Благоевград: Неофит Рилски, 2001.
- Лозанова, Сл. (2008) Особенности на обучението по четене с разбиране на текст в условия на словесно-жестово двуезичие. Наръчник за работа с хора с увреден слух. Проект „Приятели в тишината“, 2008.
- Лозанова, Славина, Ивелина Стоянова (2020). Билингвистичен подход на четивно взаимодействие при глухи деца. В: Доклади от Международната годишна конференция на Института за български език, БАН, том 2, 2020, ISSN 2683-118X, стр. 280-288.
- Матанова, В. (2001). Дислексия. София: Софи-Р
- Матанова, В., Е. Тодорова (2013). *Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците*. С., МОМН, Институт за психично здраве и развитие.
- Попзлатева, Ц. Психология на развитието при слухо-речева патология. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1999.
- Попова, Велка. Методи за изследване на детската реч. Електронно списание LiterNet, 10.06.2006, № 6 (79). http://litenet.bg/publish10/velka_popova/metodi.htm
- Стоянова, Юлияна. Психолингвистични изследвания. София: Веда словена, 2006, 148 – 185.

- Стоянова, Ю. Вашето дете говори: речеви актове в ранна детска възраст. София: УИ Св. Климент Охридски, 1992.
- Стоянова, Ю. Индивидуални вариации във вербалното развитие. // Психолингвистични изследвания. София: Веда словена, 2006, 38 - 49.
- Bavin, E.L. (2009) Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge University Press, 2009.
- Crystal David. Child Language Acquisition. First Year. Semantic Development. – In: Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition. Cambridge University Press. 1997, 246 – 247.
- Evans, Charlotte J. (2004) Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. – In: American Annals of the Deaf, vol.149, No 1.
- Ewoldt, C., F. Hammermeister (1996). The language-experience approach to facilitating reading and writing for hearing-impaired students. – In: American Annals of the Deaf, vol. 1, October.
- French, Martha (1999). Starting with assessment: A developmental approach to deaf children's literacy. Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University, 1999. ISBN: 088-0952-210.
- Gleason, Jean Berko (ed.) (1997) The Development of Language. Boston: Allyn & Bacon.
- Hermans, D., E. Ormel, H. Knoors (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. – In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13 (2), pp.187–199.
- Knoors, H., M. Marschark (2015). Educating deaf students in a global context. – In: H. Knoors, M. Marschark (Eds.), Educating deaf learners: Creating a global evidence base. New York: Oxford University Press, pp. 1 – 22.
- MacWhinney, B. (ed.) (1998) Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell Publishers.
- MacWhinney, B. (ed.) (1999) The Emergence of Language. Carnegie Mellon University.

Schleper, D. R. (1996) *Principles for Reading to Deaf Children. Pre-College National Mission Programs.* Gallaudet University, Washington, DC.

Schleper, D. R. (1997) *Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults.* Washington, DC.

Swanwick, Ruth (2017). *Languages and Linguaging in Deaf Education. A Framework for Pedagogy.* Oxford University Press.

Tomasello, M. & E. Bates (eds.) (2001) *Language Development: The Essential Readings.* Oxford: Blackwell Publishers.

Weigel, D. J., Lowman, J. L., & Martin, S. S. (2007). Language development in the years before school: A comparison of developmental assets in home and child care settings. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 719–734.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Към тази Методика има серия от разработени чеклисти, публикувани на платформата на Институт „Науки за глухите хора“ на следния адрес:

<https://study.deafstudiesinstitute.bg/course/view.php?id=5>